

#84

HISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL (I): LA INVENCION DE LA LI

—¡Por supuesto! —exclamó Miss Bingley, su fiel admiradora—. Una mujer debe tener cabal conocimiento de la música, el canto, el dibujo, el baile y las lenguas modernas para merecer que se la llame instruida; y, además de todo eso, ha de poseer algo indecible en su aire, en su modo de andar, en el tono de su voz, en su trato y en sus expresiones; de otro modo, la calificación no la merecerá sino a medias.

—Todo eso debe poseer —añadió Darcy—, y a todo ello hay que sumar algo más sustancial, como es el desarrollo de su inteligencia por medio de una lectura abundante.

(Jane Austen, *Orgullo y prejuicio*)

Bastante más que conocidas son estas palabras, pertenecientes a un diálogo famoso de *Orgullo y prejuicio*, la maravillosa novela de Jane Austen. En ellas, Miss Bingley expone todo un programa educativo para las señoritas de la cada vez más incipiente burguesía inglesa: música, canto, dibujo, baile, algo de francés, y todo ello adornado con buenas maneras, son las habilidades básicas que se requieren para la socialización de las señoritas casaderas. A todo ello, Mr. Darcy añade una todavía más fundamental: la lectura. Puede parecernos una cosa sin importancia, pero para nosotros significa algo. Significa, por ejemplo, que con el surgimiento y consolidación de la clase media en el siglo XVIII, la lectura deja de ser patrimonio de una élite para convertirse en una práctica



Jane Austen, en el único retrato hecho en vida que conservamos de ella, a cargo de su hermana Cassandra Austen

socialmente deseable. No es casual que la invención de la literatura infantil date también de ese momento. En otra parte (García Única, 2020) nos hemos ocupado más por extenso de elaborar una historia de la literatura infantil. En esta lección, me limito a exponer algunas de sus claves principales.

¿QUÉ «LEÍAN» LOS NIÑOS ANTES DE LA INVENCION DE LA LI?

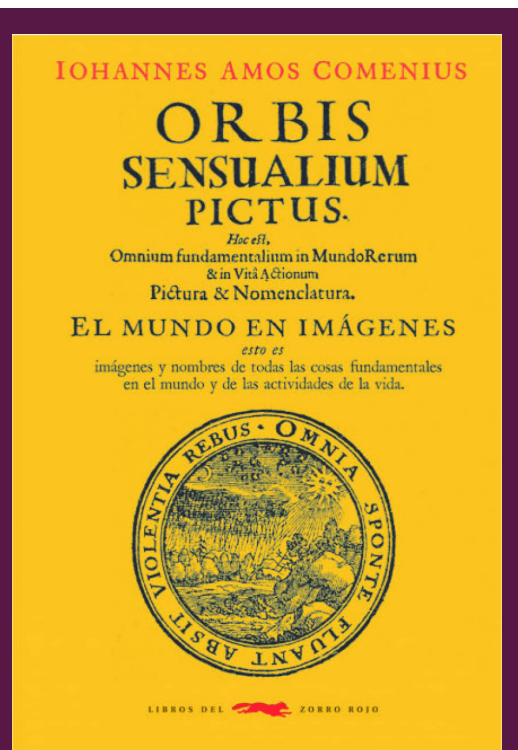
En la Edad Media no hubo un concepto de infancia asimilable al que conocemos en nuestros días. La *infantia* designaba al periodo de la vida que se prolongaba desde el nacimiento hasta los siete años; después de ella, y hasta los catorce, a dicha etapa le sucedía la *pueritia* o ‘niñez’, que no aludía tanto a una categoría como la nuestra cuanto a un periodo carente de la capacidad para procrear. A partir de los siete años el niño participaba de todos los aspectos de la vida de los adultos, sin que se percibiese como sujeto necesitado de estrategias pedagógicas o cuidados particulares o diferenciados. Esto no quiere decir que no hubiera textos dirigidos a ese sector de edad. Hoy seguimos, por ejemplo, leyendo en las escuelas obras como *El conde Lucanor*, escrita en el siglo XIV por don Juan Manuel, solo que, como ha indicado Pedro Cerrillo Torremocha, hablamos de materiales que en origen fueron «libros escritos para un niño concreto, no “para niños”» (2015, p. 108), toda vez que se concibieron para la educación de los hijos de los señores y los reyes.

Muchas de las historias que se dirigían a la infancia eran, en principio, de corte oral. A partir del siglo XV, con la aparición de la imprenta, el panorama se vuelve más complejo y se diversifica. En Inglaterra, como ha señalado Ana Garralón (2017, p. 17), aparecerán formatos que tendrán un amplio recorrido por delante y que se seguirán usando hasta bien entrado el siglo XIX en algunos casos. Así sucederá con los *hornbooks*, los *primers* y los *chapbooks*. Los *hornbooks* fueron cartillas pedagógicas con números o alfabetos expuestos sobre una hoja protegida –y de ahí su nombre– con una fina lámina transparente de

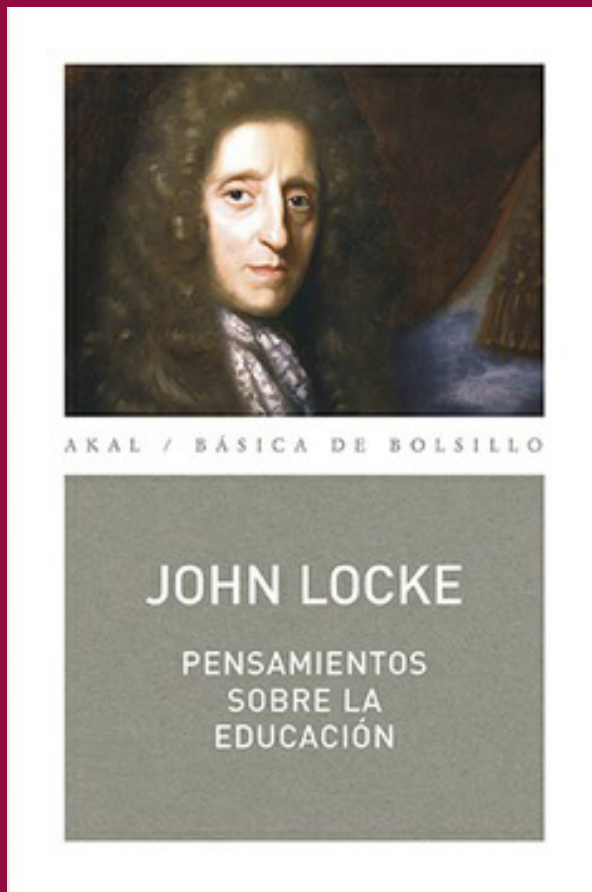
asta de animal; por su parte, entre los *primers*, que casi siempre estaban escritos en latín, se contaban alfabetos, cartillas, libros de rezos o manuales de devoción cristiana; por último, los *chapbooks*, que siglos después seguirían siendo muy populares, eran libros editados de manera muy rudimentaria que reproducían algún cuento o romance, aunque con el tiempo se fueron haciendo más complejos. Lo importante, en todo caso, es que la imprenta no solo cambiaría los formatos de los libros destinados a la infancia, sino que además contribuiría a la difusión de un nuevo discurso pedagógico en el que la reflexión sobre la lectura se volvería poco a poco más compleja e importante.

Así, en 1658, Johannes Amos Comenius, publica un libro para enseñar a los niños el latín. El título, *Orbis sensualium pictus* (o sea, *El mundo en imágenes*), ya indica que se trata de algo más que de un mero manual de aprendizaje lingüístico, y no solo porque la lengua se aprende en él en relación con la observación directa y de modo integral junto con otros saberes, sino también porque recurre al apoyo de xilografías (esto es, grabados hechos con planchas de madera).

Casi cuatro décadas más tarde, y afianzando la línea empirista, el filósofo inglés John Locke publicaría una obra que habría de dejar una profunda impronta en la elaboración de los primeros libros propiamente infantiles a



Se puede hablar así de una primera forma de empirismo en el camino hacia la pedagogía moderna. No en vano, escribe Comenius en el prefacio a su obra: «Nada tenemos en el entendimiento que no estuviera antes en los sentidos. Así que ejercitar hábilmente los sentidos para captar convenientemente las diferencias de las cosas es la base de toda sabiduría, de la docta elocuencia y de la actuación prudente en todas las cosas de la vida» (Comenius, *Orbis Sensualium Pictus*, Barcelona, Libros del Zorro Rojo, 2017, pp. 5-6). El método que propone Comenius aboga por que los niños no conciban la escuela como un martirio, sino como algo placentero; asimismo, busca despertar la atención fijándola en las cosas y afinándola cada vez más; y, en suma, se pretende que los niños reciban la enseñanza de las cosas elementales de la vida como un juego y un pasatiempo.



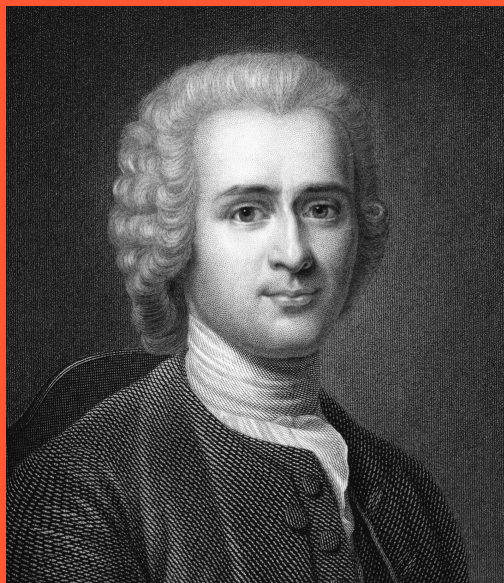
Así queda expuesto el concepto de *plaything* por parte de Locke: «He pensado, pues, que si los juguetes [*playthings*], en vez de no tender a nada como antes, tendiesen a este fin instructivo, podrían encontrarse expedientes para enseñar a leer a los niños, sin que creyesen hacer otra cosa que jugar» (Locke, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 2012, p. 210). De este modo propone, por ejemplo, el uso de una bola de marfil de treinta y dos caras con una A, B o C en cada una de ellas para que el niño juegue y aprenda las primeras letras. Más allá de esto, en otro lugar de su obra (*Pensamientos*, XXIV, §156), Locke recomienda que, apenas el niño comience a saber leer, se le destinen las *Fábulas* de Esopo, especialmente adecuadas, por su sencillez, para encandilarle y divertirlo sin dejar de suministrarle reflexiones útiles para un futuro *gentleman*. Si el ejemplar de Esopo utilizado contiene ilustraciones, mejor que mejor, pues para Locke es «inútil y carece de interés que los niños oigan hablar de objetos visibles si no tienen idea de ellos; y esta idea no son las palabras las que pueden proporcionársela, sino las cosas mismas o las imágenes de las cosas» (p. 212). Por eso, en 1703, el mismo Locke se encargaría de editar una versión interlineal, en inglés y latín, de las fábulas esópicas, precedidas estas por una tabla de ilustraciones con los animales de cada una numerados, de modo que resultase, según los postulados de esta pedagogía empirista, más accesible a los niños y dejase una impresión más profunda en sus mentes.

partir del siglo XVIII. Hablamos de sus *Pensamientos sobre la educación* (1693), que resulta relevante para nosotros por las reflexiones que contienen sobre la lectura, la cual, en su opinión, debe enseñarse de manera tal que no se convierta en un trabajo ni el niño la considere una imposición. Para ello, sugiere el uso de los llamados *playthings*. Con ese término Locke no alude exactamente a los juguetes en sentido lato, por más que la voz haya quedado así lexicalizada en inglés desde finales del siglo XVII, sino a un concepto que se singulariza con mayor precisión dentro de su epistemología recreativa. Por ejemplo: un dado con múltiples caras y una letra en cada una de ellas, puede servir para aprender el alfabeto.

LAS PRIMERAS OBRAS «GANADAS»

Ya vimos en la lección anterior de qué hablamos cuando hablamos de literatura «ganada». Es un proceso de apropiación que explica, por ejemplo, que lo que se consideraba una compleja obra de sátira política en el momento de su aparición, como pudiera ser el caso de *Los viajes de Gulliver* (1726), del clérigo irlandés Jonathan Swift, haya acabado siendo interiorizada hasta el momento presente en el imaginario colectivo como un exponente típico de la LIJ. Pero si hay un caso de apropiación en el que merece la pena detenerse, este es, sin duda, el de la suerte editorial de *Robinson Crusoe*, la imprescindible novela de Daniel Defoe. Se publicó por primera vez en 1719, y aunque parece fuera de toda duda que Defoe se amparó en buena medida en la filosofía empirista de Locke, sobre todo a través del crédito concedido a la experiencia como fuente de conocimiento que le confiere a su héroe, ni mucho menos puede decirse que estuviera escribiendo un libro para niños o jóvenes. Eso no impidió, en todo caso, que la novela empezase muy pronto a ser leída así.

Cuando se publicó, la recepción internacional de *Robinson Crusoe* fue casi inmediata. Sin duda, fue leída por el filósofo suizo Jean-Jacques Rousseau cuando este era solo un niño. Así queda patente en su *Emi-*



Jean-Jacques Rousseau

Alianza editorial

Emilio o De la educación

Para el pupilo ideal de Rousseau, no hay más libro que el mundo y la experiencia que de él pueda obtener por sus propios medios, pues «todo cuanto le rodea es el libro en el que, sin pensar en ello, enriquece continuamente su memoria a la espera de que su juicio pueda aprovecharla» (Rousseau, *Emilio o De la educación*, Madrid, Alianza, 2011, p. 167). Rousseau estipula que los libros solo enseñan a hablar de lo que no se sabe, pero Robinson Crusoe es para él mucho más que una novela. El libro de Defoe es, en su visión, «el tratado de educación natural más logrado» (Rousseau, 2011: p. 288).

lio o De la educación (1762), texto que supondría un giro radical en la conversión de *Robinson Crusoe* en «literatura ganada». Tal proceso no deja de ser algo paradójico, pues la pedagogía que se expone con tanto detalle en el *Emilio* se sostiene en buena parte sobre la condena de la fantasía y los libros, como veremos con más detenimiento en alguna lección, más adelante. En realidad, Rousseau defiende una pedagogía cuyos postulados partan de la adaptación a la mente infantil, y en la que se desaconseja de manera tajante el trato con los libros antes de los quince años. Tan solo habrá una excepción a esa regla: *Robinson Crusoe*. No solo será un libro que su pupilo Emilio deba tener durante mucho tiempo y por el que ha de perder la cabeza, sino el texto al que todas las conversaciones entre instructor y discípulo sirvan de comentario. Que

Rousseau haga tal excepción no debería extrañarnos, pues Robinson, solo en su isla y desprovisto de la asistencia de sus semejantes y de los instrumentos de todas las artes, dedicado a su subsistencia y conservación, procurándose una especie de bienestar, representa de modo contradictorio el grado máximo del aprendizaje anti-libresco, puramente experiencial, que postula la pedagogía rousseauiana. Si acaso, reco-

mienda el filósofo, conviene que la novela sea despojada de todo su farrago y que se centre solo en la estancia en la isla, obviando todo lo demás. Tras la primera recepción de la obra de Defoe, Rousseau había sentado las bases para su definitiva pedagogización. Hoy, por tanto, lo leemos como un libro, si no infantil, sí juvenil.

LA APARICIÓN DEL LECTOR INFANTIL EN EL SIGLO XVIII

Todo comienza en Inglaterra, una potencia que, en virtud del dominio militar de los mares que alcanza durante el siglo XVIII, propicia la aparición de una pujante burguesía que comercia por todo el orbe al tiempo que administra las rentas de un vasto imperio. En la metrópoli, esta nueva clase social dominante comienza a organizar su modo de vida en torno a la instauración de la familia nuclear, que reduce drásticamente el número de miembros que habitan el hogar a cambio de aumentar las posibilidades de supervivencia, bienestar y educación de la progenie. La infancia es vista ya como un periodo diferenciado de la vida con necesidades específicas al que se le destinan discursos adaptados y estrategias pedagógicas particulares. Surgen así nuevas formas de ocio entre las cuales la lectura ocupa un lugar central, contribuyendo ello a la aparición de un muy activo mercado editorial que pronto se dará cuenta de que los niños de las clases medias constituyen un sector consumidor nada desdeñable.

Es en este marco en el que aparece el primer mercado del libro infantil que conocemos. Y mención especial, en este caso, merece la figura de John Newbery. Este hijo de un granjero, nacido en 1713 en Waltham St. Lawrence, un pequeño pueblo cercano a Reading, a mitad de camino entre Bristol y Londres, mostró desde muy pronto una especial habilidad para los negocios y el comercio. Es posible que en esa modesta villa tuviese acceso a sus primeros libros y, también, que lo tuviese gracias al préstamo, dado que eran lo bastante caros como para no poder conservarlos en propiedad. Tras aprender el oficio de impresor

en Bristol, en 1730 abre una tienda en Reading, de nombre Bible and Crown, en la que vende medicinas y todo tipo de bienes, incluyendo libros. El negocio prospera de tal modo que en 1744 se instala en Londres, donde abrirá una sucursal en el 65 de St. Paul Churchyard. En 1745, la tienda londinense pasará a llamarse The Bible and Sun, que se considera la primera librería infantil de la historia. Hay razones para ello. Fue en esa casa donde, en 1744, publicó el primero de una larga serie de volúmenes baratos, bellamente ilustrados y escritos por él mismo: *A Little Pretty Pocket-Book*. Antes de que acabase el siglo, Newbery había vendido más de diez mil copias de dicho ejemplar. La literatura infantil, por lo menos como un sector específico del mercado editorial, acababa de echar a andar.

**SIETE PRINCIPIOS
CLAVE PARA UNA
APROXIMACIÓN
CONSTRUCTIVISTA (IV):
EL JUEGO Y LA LÓGICA
DEL «COMO SI»**

Partimos de la capital importancia que tiene el juego en nuestra cultura. De hecho, es imposible no hacerlo tras el ya clásico trabajo de Huizinga. Por una parte, Huizinga (2012, pp. 24-29) caracteriza al juego como una actividad libre, que encuentra su propio espacio y tiempo no en la vida propiamente dicha, sino en el «como si», que está encerrada en sí misma, que se repite como forma cultural y que crea orden. Por otra (Huizinga, 2012, pp. 54-55), el concepto de juego se reafirma de este modo: es una acción u ocupación libre; se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados; se desarrolla según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas; tiene, en tanto acción, su fin en sí misma; y, en tanto acción también, va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. En tanto acción que tiene un fin en sí misma, es decir, que no es instrumental ni está sujeta a las urgencias de lo cotidiano, el juego fomenta lo que hemos llamado *vida no limitada por la necesidad*; en tanto tiene reglas, el juego no cae en la ociosidad gratuita, sino que implica consenso, acuerdo y cooperación. Y en tanto crea orden, es decir, su propio orden, el juego supone una ampliación de la vida, esto es, nuevamente una producción de la *vida no limitada por la necesidad*. Por otra parte, Huizinga alude a la lógica del «como si», que queremos subrayar aquí.

La lógica del «como si» es, en cierto modo, una apuesta que propicia la iniciativa y las oportunidades minimizando los riesgos que de ellas se derivan: implica probarse en una actividad determinada, en la adquisición de una determinada habilidad, sin penalizar un posible fracaso, como sí sucedería si la misma acción se llevase a cabo fuera de la lógica del juego. Mediante el juego trabajamos aspectos creativos que son inherentes a este y a la literatura, como sucede con todo lo relativo a la narración y escucha de cuentos de hadas. Podemos trabajarlo, cuando menos, de tres maneras: manipulando los formatos cuando trabajamos el álbum, según las propuestas de Suzy Lee en *La trilogía del límite* o Bruno Munari con sus *libros ilegibles*, o la experimentación con las imágenes y el lenguaje gráfico; recurriendo a las exploraciones en torno a la propia dimensión lúdica del lenguaje.

